

## 『共生時代の対話能力を育てる国語教育』の成果と課題

— 話しことば教育実践の拠点を求めて —

前 田 真 証

(平成九年八月二十五日 受理)

### はじめに

本論文は、本年(平成九年)十一月に出版する『共生時代の対話能力を育てる国語教育』(明治図書)に収める予定で書いたものである。また、▲参考▽に掲げた「考察」も、国語の授業ではないため保留した岡井正義教諭の「国語科以外で取り組む対話への学習訓練―道徳の授業を手がかりに―」を取り上げて検討したものである。この考察も、本論文の「四 対話能力育成への実践事例が有する可能性」を構想する土台をなしているため、ここに収めることとした。福岡教育大学国語科と附属福岡中・小倉中・久留米中の共同研究の集大成である著書の意義づけを試みたが、話しことば教育に対する初めての論及でもあり、なお不安も大きい。多くの批正をお願いする次第である。

以下に、本稿の構成・内容を掲げておく。

一 望ましい対話の蒐集を通して対話の生産性の内実について一層の掘

り下げを(対話本質論の問題)

対話の開放性・継続可能性・共同志向性／対話の非完結性・発展性／対話の創造性・人間性／対話の現実からの飛翔性・晴朗性／対話の教育性・救済性／対話の自己克服性／対話自覚の基底性／対話の調子の自己修煉性・鍛錬性

二 育てるべき対話能力の段階と観点を学習者の自覚と結びつけたものに(対話の学力構造論に関して)

1 中学校において育てるべき対話能力段階の根拠づけを

仮設した対話能力育成の段階を典拠と照らし合わせて吟味する／そこで念頭に置かれていた典型的対話事例を考えあわせて意義づけ／学習者の対話自覚の成長がうかがえるような調査方法の開発の必要性

2 対話行為の心理的過程モデルを対話の総体が視野に収められたものに

対話を音声言語行為の三層としてとらえ、「状況の中で相手発話  
が理解され、自己発話が産み出される」心理的過程を想定していく  
際の問題点／聞く側の「状況の中で相手発話が理解され、自己発話  
が生み出される過程」そのもの問題点／そこから基本的な対話能  
力の構成要因を導き出していく際の問題点

3 教育学的な発達研究により真に対話能力の進展が裏づけられるも  
のに

小学生の対話能力の調査研究は個々の発話に分解して統計的数値  
を出すという色彩の濃いもの／基本的な対話能力の構成要素とのく  
いちがい／相手の発話を理解して、自己の発話を組み立てる際に配  
慮する範囲の拡大も、中学校における調査研究を済ませていない以  
上なお想定にとどまる。

4 対話能力に掲げられた観点ごとの有機的な関連がうかがえるもの  
に、そして実証する筋道の究明を

対話能力表に示された観点と「中学校生徒指導要録」に掲げられ  
た観点との類縁性／聴解力・展開力・話表力、対話に関する認識や  
方略的認識の学年的進展／能力相互間の有機的な関連づけを／対話  
能力表が理論的に仮設されたものであるという性格を見失わずに、  
あくまで検証する道筋の解明を

5 「学習指導要領」に記された「内容」との一致点・相違点を明確  
に

「学習指導要領」と対照させて、認知心理学や言語心理学に拠る  
学力構造論に組み替えるべきゆえんを明らかに／現行の「中学校学  
習指導要領」における聞く力の観点／現行「中学校学習指導要領」  
における話す力の観点／「学習指導要領」における対話の位置づけ

と対比して、対話能力表に掲げた意義の自覚化を／「学習指導要  
領」に示された各学年の「内容」を組み込んだ学力構造論に

6 先行の理論研究・実践研究から導き出される学力構造論と照らし  
合わせて、実践理論として普遍性のあるものに

学習者の努力すべき内容（形態・意識）と到達に至る道筋が明瞭  
な野地潤家博士の話しことば学力論／手がかりになったと見られる  
大村はま氏の聞解力・話表力育成の階梯／大村はま氏の提案された  
対話学力と比較したばあいの検討課題／話しことば学力論のさらな  
る探究―野地潤家博士において―／対話指導の臨床研究を推進する  
ためにも資料研究・歴史研究の徹底を（なお、△注14▽に野地潤家  
博士の構想される対話指導の段階を試案として示した。）

三 対話カリキュラムの作成手順を鮮明に（対話指導計画論の問題）

1 カリキュラム編成の基準になるものを見きわめて

新たな原理を取り入れた対話学習指導計画を立てるゆえん／大村  
はま先生の提言によって基礎づけられてくる／接ぎ木的・モザイク  
的系統化のはらむ課題

2 学年段階における学習活動の目安として、対話の目的によって対  
話形態を分類して掲げることの功罪

対話カリキュラム作成の際に二つの基準が並立／対話形態の分  
類・学年配当から大村はま氏提言の学習指導の三系列へと進んでい  
くときの問題点／基本構想の論述が学習指導の三系列から対話形態  
の分類・学年配当へと改められた理由／一貫した対話カリキュラム  
作成への第一歩

四 対話能力育成への実践事例の持つ可能性

1 対話指導における中核領域の見きわめ

文部省の「中学校国語指導資料」の時数を念頭に置けば、どの系列の何を取り立てて行うべきかが明らかに

## 2 中学校三年間における音声言語教育への展望

対話指導の中核領域を見据えながら、考案した中学校音声言語教育の構図

## 3 実践を導く指導目標の設定に向けて

対話指導の中核領域を念頭に置いた上で大村はま氏提唱の三系列を見直してみると、実践目標設定への示唆が得られる。

## 4 中学校で取り組むべき対話形態の確定へ

多彩に試みられた対話形態を検討して望ましい対話形態へ

## 5 教師自ら対話のモデルや学習の手引きを作成し、身を乗り出して導いていく授業へ

この共同研究は、現場の先生方の要請に応じて、おりおり理論化するという経緯をたどったため、多頭の性格を有しており、現時点においても、なお基底から最前線の実践のすみずみに至るまで一貫した体系をなすには至っていない。ただし、それは授業実践に生きることを真に願ったためで、対話指導の本来の豊饒性を包み込もうと努めた結果でもある。そこで、同上書の「総括」にあたる本稿においては、理論と実践の未整理の部分、未熟な面もあえて披瀝して、共同研究を本格的な対話指導（ひいては話しことば教育・音声言語教育）の臨床的実践的研究に進めていくための礎にしたい。したがって、実践研究の成果にふれるのは無論であるが、課題の方に比重をかけて論及していくこととする。

## 一 望ましい対話の蒐集を通して対話の生産性の内実について一層の掘り下げを（対話本質論の問題）

対話をどのようなものにとらえるかによって、指導の方向性もずいぶん違ったものになる。それに関して、第一部「対話能力の育成を目指して―基本的な考え方を求めて―」（以下、基本構想と略称する）第一章では、「国境を越えた対話」・「世代を越えた対話」という二つの用例を挙げ、それを生かした形で、対話は、

①「異質な考え方を持つ者同士が、立場を越え国を越えて相互に助け合い共存をはかる」一対一の「建設的な」話し合い（西尾実氏の言われる「問答も含む」）で、

②「他者と関係を作っていく基本的な単位である」として

①の対話の生産性も、②の人間関係を築き上げる言語生活の基本になることも、対話の本質規定として動かないところであろう。ただし、この規定で教育対象として対話を取り上げる必然性が確かに感じられるものになったかと考えると、なお吟味の余地がないでもない。対話の生産性の内実に分け入って、その核心に迫る必要が生まれてくる。対話指導の意欲は、対話をどこまでも深く理解したいという情熱から湧いてくると考えられるからである。

そこで、言語教育基礎論として高く評価されているO・F・ボルノーの『言語と教育―その人間学的考察―』増補版（森田孝訳、川島書店刊、昭和四四年／一九六九年／五月二五日発行、全三〇九ページ）を読むと、以下のような対話の性格が導き出されてこよう。

（ア）対話の開放性・継続可能性・共同志向性：「対話には、一方の人の言葉が、相手に結びつきうるようなものを開いたままにしておく

ということが必要であり、前者が後者に継続の可能性をひそかに渡すことが必要である。そのためには交互に他のなかに入り込むことが不可欠である。対話に入るといふことは、いつでも、ある共同のものなかへ入り込むことを意味している。」(同上書、三七ページ。一部私の方で改めている。)

(イ) 対話の非完結性・発展性：「他者が対話に与える思いがけぬ言いまわし、対話をゆたかにしてくれる実例、あたらしい視点、反論(それは対立と混同されてはならない)のたびごとに、それは対話本来の生産性を獲得する。こうして、そこから、参与している人たちがたがいに補い合うしかたが生まれてくる。(かくて、対話はひとりひとりでは思いもよらぬような発展を遂げるのである。)」(同上書、三九ページ。括弧は五六ページより私の方で補った。)

(ウ) 対話の創造性・人間性：「交互的な対話においてはじめて、思索は創造的となる。言葉のやりとりの『軋轢』のなかで、思いがけない異論のなかで、また創造的にそれに答えるあたらしい思いにつきななかで、さらに深いところまで導く認識が展開してくるのである。さきにわれわれが、対話においてはじめて——そうして、それ以外のどんな方法でもなくて——究極的な真理は姿をあらわすと主張したのは言いすぎではない。この連関においてはじめて、われわれは対話の深い人間学的意義を知るのである。(中略)対話の能力を持つたぬ人は、必然的に非人間たるにとどまる。」(同上書、五七ページ)

(エ) 対話の現実からの飛翔性・晴朗性：「(対話をしていて時を忘れるということとは)自己のうちに安らう時間の最高の充実なのである。(中略)このような友人の対話において、こころは解放され、人生

の深みが開かれる。ここでおそらく、プラトンの対話篇が思いあわされよう。(中略)(さらに、ゲーテの)緑の蛇についての童話にてくる、深遠な光芒を放つことばが思いあわされるだろう。『黄金よりも、もっと光り輝くものは何かと王様はたずねました。——光ですと蛇はこたえました。——光よりも、もっとさわやかなものは何かと王様がたずねました。——対話ですと蛇はこたえしました。』光が目に見ることのできる世界の美を輝かせるように、対話は内なる世界の深みを輝かせる。しかも対話はさわやかなもの、生気を与えるものなのである。なぜなら対話は、一日の労苦と夜の孤独な苦悩に対して、若返らせ慰めてくれる源泉へと連れもどすものであるからであり、また対話のなかに現われる真実は決して恐ろしくなく、また脅かすものでもなくて、慰め、また支えとなるものであるからである。」(同上書、五九ページ。一部改めている。)

(オ) 対話の教育性・救済性：「あたたかい、同行的な理解のなかで(打ち明けることによつて)、不自然な硬直は解消し、混乱した心情・思考内容はひとりでにその位置を正されてくる。そればかりか、そういう重苦しい状況はこの(同行的)理解によつて、その主観的な破滅感からも解放され、浄化され、より普遍的な人間の領域へと高められるのである。自己を打ち明ける者は一種の是認と確証を感ずる。というのは、他の人間に理解されることからは、同時に何か普遍的なものであり、また人間のなものより深い根源のうちに止揚されているのだからである。(中略)関与者は内面的な関与において諸問題をいっしょに考えぬかなくてはならないし、慰めたり忠言したりしなくてはならないし、また、自分自身の心を他者の困窮のなかへ投入しなくてはならない。この傾聴するということは、

いつでも真剣なアンガジユマン（賭け）であり、ただほんとうの信頼のみが、また他者を救うこともできる。（中略）

年長の、より成熟した他の人間との、もちろん二人だけの間で起ころのだが、このような打ち明けは、おそらく教育的に効果の多い対話の、もつとも深い形式である。」（同上書、八〇～八一ページ。一部修正している。）

（カ）対話の自己克服性：「話すということには、『自然な』保全を断念して、自己をおおうことなく他者に晒すという特別な勇氣が必要なのです。しかし真の対話は、したがってまた人間の人間らしさは、ただ自然な（生来の）保全追求から、このように自己を解き放つことにおいてのみ、それゆえ生物に固有な不安——あるいは内気にせよ——を超越することにおいてのみ可能なのです。そのためには話す人があえて始めることが必要です。そうしておそらく、こうした状況を自覚させることによつてすでに、それに向かって教育することができるのであります。」

しかし同様な困難は、聞く能力の場合も示されます。というのは、これにも自然な我執の克服が要るからです。それは自分自身の意見への素朴な安住を断念し、場合によってはわたしではなく、わたしに反対している他者が正しいのかもしれないという可能性を承認して、まったく心を開いて探究におもむくことを要求するのです。それは人間の『自然な』自己保全の相対化であり、別言すれば権威ぶつた立場の断念であります。（同上書付録「対話への教育」、二九〇ページ）

これらのうち、（ア）開放性・継続可能性・共同志向性、（イ）非完結

性・発展性、（カ）自己克服性が、対話として備えるべき性格、（ウ）創造性・人間性、（エ）現実からの飛翔性・晴朗性が、とりわけ思索的対話において顕著な性格、（オ）教育性・救済性がわけても教育的関係において求められるべき対話の性格と言えようか。このように『言語と教育』一冊を読んでも、対話の基本的性格がいくつも引き出せよう。しかも、これに対話の生産性の内実を汲み尽くしたとは到底考え難い。管見に入つたものでも、次のような性格が加えられよう。

（キ）対話（自覚）の基底性：「たとえば、話しことばのすべての形態のうち、もつとも基本的で典型的であるのは、対話形態であるとかると、話しことば習得について、目標を立てやすく、かつ方法をくふうすることも容易になつてくるのである。対話形態に、話し手としても、聞き手としても習熟していくこと、無自覚ではなく自覚的にとり組んでいくこと、意図的に対話経験を積み上げていくこと、そうすることによつて、対話の秘奥を習得していくことが可能になるばかりでなく、さらには、会話（討議）・公話（討論）についても習熟の道がひらかれてくる。基本形態としての対話のうちこんでいくことが、会話にも公話にもつながり発展していくという見通しは、大きい自信になり、話しことばの習得に迷いがなくなってくるであろう。」（『話しことば学習論』野地潤家博士著、共文社刊、昭和卅九年（一九七四年）二月一日、一五八ページ）

（ク）対話の調子の自己修練性・鍛錬性：「対話も問答も、話しては聞き、聞いては話すことばのやりとりであるから、ことばを話す速さ、声の高さがその場に適切でなくてはならない。声の高さや速さを適切にしようとする努力は、自然に衝動的な話し方を意志的な話し方に整え、感情的な調子を論理的な考え方に発展させ、通じ合いを確

実なものにする効果をもたらし、他の話しあいや話しのしかたの基礎を確立させる点で、じゅうぶん注意すべき条件である。」(西尾実博士稿「対話」、『国語教育辞典』、朝倉書店刊、昭和三年八月一九五七年)一月五日発行、四二五ページ)

以上の対話の性格は密接に結びついて、対話の諸側面を照らし出している。おのおのの説述には、それぞれ典型的な対話のイメージが念頭にあって記されたに違いないと思えるものがある。(エ)にはプラトンのソクラテス対話篇(具体的には、「饗宴」が挙げられているが、ソクラテスが自らの生死を賭けて対話していく「ソクラテスの弁明」・「クリトン」・「パイドン」も感動的である。また、「国家」を読んでも、対話に導かれて自分ひとりでは決して至り得ない世界が開けてくる。)がもたれていると、明記もされている。そうだとすれば、基本構想第一章「対話の価値」は、

①このような望ましい対話のイメージがまず掲げられて、

②対話の本質規定に入り、両者が一致するか否かが対照できるようにしておく、

③その上で対話とそうでないものを見わける手がかりになるように対話の基本的性格づけが試みられる

という順序をたどる方が、立論の成立過程にも照応していてふさわしかったことになろう。

むろん、本提案の独自の点は、音声言語教育の領域において初めて言語心理学や発達心理学の知見を生かして対話行為の心理的過程モデルを設定し、対話能力の発達を見抜いていくという筋道をたどるところにあり、そのためには、対話を一対一で行う生産的な営みという程度のおおまかさで包括しておいた方が都合がよいとは考えられる。しかし、その

ために、対話そのものの本質が必ずしも明らかでなくなり、読みや作文などどうしても学校教育で取り扱わなければならない領域に劣らぬ、話しことば領域の原点であることが切実に感じられなくなっている。授業実践に即していえば、子供達が一対一で話し合ってさえいけば、事実上対話と対話でないものとの区別がつけられなくなり、どの話しぶりも認める点はいいが、なんとしてもこういう方向に伸ばしたいという教師の理念がおぼろげになってくる。結果的には、対話といながら空虚なおしゃべりや多弁が入り込む余地が生まれ、他方自分の内において形をなしていないものに何とか形を与えようとして生まれる沈黙の価値が認めにくくなる。いずれも、基本構想で目ざしたことはないが、はからずも右のような弊害が出てくるわけである。

望ましい対話の蒐集、それも学年に応じた蒐集は、私たちの対話観を絶えずゆさぶり、つねに清新なものにせずにはおかないであろう。そして、対話の多様な性格の見きわめは、生徒達にはほんとうの対話の価値にめざめさせ、対話精神を生涯持ち続けて、自己を育てていこうという意欲を湧かせるための原動力となる。本研究の新しさ・意義を認めていただくためにも、附属中の先生方と協力して望ましい対話事例を集め、立ちどころに出せるようにしていきたい。(なお、対話指導の必要性に関しては、同上書の「はじめに」で言及した。)

## 二 育てるべき対話能力の段階と観点を学習者の自覚と結びつけたものに(対話の学力構造論に関して)

1 中学校において育てるべき対話能力の段階の根拠づけを

基本構想においては、以下のような対話能力育成の段階を仮設したとされている。その要になるところを抄出しておく。

第一段階（対話の価値を知る）：体験を通しての対話の生産性や必要性に目を開くようになる。

第二段階（相互融和的な対話への指導）：コミュニケーション成立の基盤となる、「他者とかかわり合おう、わかり合おう」とする態度を確立し、相手と共話的な対話をすることができるようになる。

第三段階（相互啓発的な対話への指導）：自分と異質な他者との衝突をおそれず、相手と共同して問題を解決したり、相手のよさを引き出したりしながら自分自身も向上していくような、自律した個人同士の建設的な対話を行うことができるに至る。（同上書、一五ページより）

このような段階設定は、第二段階の傍線部に示唆されているように、水谷信子氏の『「共話」から「対話」へ』（『日本語学』一二巻四号、明治書院、平成五年八月一九九三年四月一〇日発行、四一―一〇ページ）を拠り所としたことである。その論述では、「共話」の特徴は、「共通の理解を前提として、いちいち相手の聞く意思をたしかめながら話す」ところで、「ぬくぬくとこたつでくつろぐような」「精神安定の機能」があるという。日本人の間では、世代の差なくこの「共話」形式が身についているため、そのことを十分配慮して、題名にあるように共話から対話へという筋道をたどってはどうかというのが、提案の趣旨であろう。基本構想では、これを共話的な対話から真の対話らしい対話（すなわち建設的な対話）へという方向づけがなされていると解し、第二段階（相互融和的な対話）から第三段階（相互啓発的な対話）への基礎づけとしたわけである。水谷信子氏は、

- ①日本人の話し方の現実と離れない形で真の対話ができるようにと願われたので、その根拠は主として文レベルの発話の実態分析にあり、  
②「共話」形式が世代差・年齢差なく定着しているという予測から無理

のない提言をしようとした。

基本構想では、この実態から当為を引き出し、対話の枠を水谷信子氏の立言より広げ、中学時代にも相互融和的な対話から相互啓発的な対話へという一周期があるに違いないと想定して、対話能力育成の主要段階を導き出したのである。ただし、第一段階（対話の価値を知る、対話の生産性・必要性に気づかせる）が必要なゆえんはあるのだろうか？ 関連があると思われるのは、生まれてからずっと試みられている人の話を聞くという生活である。その中には一対一の話がなされているのを聞くことも当然あったであろう。しかし、それは第一段階に掲げた「対話の価値を知る、対話の生産性・必要性に気づかせる」ことに焦点化される学習指導と対応する言語生活としては、あまりに多岐にわたり過ぎている。また、第一段階の「対話の価値を知る、対話の生産性・必要性に気づかせる」と第二段階前半の「コミュニケーション成立の基盤となる、『他者とかかわり合おう、わかり合おう』とする態度を確立」することは、理論的に分けることは可能であっても、学習者の内面では一続きのものと意識されるのではあるまいか。「対話の価値を知る、対話の生産性・必要性に気づかせる」を対話能力育成の一段階として独立させることも、異論が出てこよう。

したがって、先に掲げたような対話能力を伸張させる階梯を学年目標の代わりに設定することは、一見容易にうなずけることのように思われるが、

- 第一段階（対話の価値を知る、対話の生産性・必要性に気づかせる）を取り立てて対話能力育成の目標として掲げるためには、なお確固たる理論的な根拠づけとそれを設定した方がよいという学習者の意識に関する調査・実証が、必要になってくるし、

○第二段階（相互融和的・共話的な対話への指導）を学習話法の到達目標として学校教育においてあえて取り上げる理由を明確にすることが求められてこよう。

○第三段階（相互啓発的な真の対話への指導）についても、つねに、第二段階の相互融和的・共話的対話より上ということができるとかどうかも、なお吟味してみなければならぬ。中学校においてこの相互啓発的な真の対話がどの程度可能なのかも見きわめなければならない。

そうしてみると、後（第三章）に示された対話能力表の三段階は、これらの課題に応えようとする苦闘の産物であると判明してこよう。

ただし、以上の考察では、水谷信子氏の説かれる「共話」から第二段階の相互融和的共話的対話への指導を引き出した点をやや否定的に述べたが、この飛躍をあえてしようとしたところに、話しことは教育実践理論を新たに構築しようとする着想を見るべきだとも考えられよう。

このような対話能力育成の段階を設定した時、第二段階（相互融和的・共話的対話）の望ましい典型的事例として頭に思い浮かぶのは、野地潤家博士の紹介された、松山高女時代の教え子からの手紙にある、下記のようなタクシーの運転手さんとの対話であったとのことである。

「仕事をやめる前に、いつも思っていたことは、『立つ鳥はあとを濁さず』ということでした。それで三月三十一日は十二時（夜中）までは仕事をし、それから自分の机の中をセイリして、1時間前に県庁を出しました。若い人にもらった花束を手にして：イヨテツのタクシーの運転手さんに今日で仕事をやめたと話しますと、タクシー代はいらないと云ってくれまして、嬉しくなりましたが、県庁からチケットをいただいていたので、それで払いました。働く者の仲間としての運転手さんのお気持ちだったのでしょうか。あのことは、私は三十一年間働いてよか

ったと、つくづく思いました。」（この事例について、野地潤家博士は、三月三十一日の夜半まで職場で勤めるといふ、仕事へのまじめな取り組みが、タクシーの運転手さんの好意を引き出すことになったのだからと推察されている。）（『国語教育の探究』△国語教育研究叢書第十巻▽共文社刊、昭和六〇年△一九八五年▽十一月一日発行、一七九ページ。圏点部は考察者が付したもの。）

このような心の通う対話は、日々の生活において大多数の人が実際にかわし合っている共話と全く同じとは言えない。確かにこのような対話こそかわしたいものだと思われの気持ちを出さざるものである。そして、第三段階の相互啓発的・建設的対話では、ソクラテス対話篇のように、人生や既成観念を一步一步吟味しあい、一人では到底たどりつけない世界に進んでいく事例が、念頭に置かれていえると言えようか。そうだとすると、第二段階の相互融和的・共話的対話と第三段階の相互啓発的・建設的対話の設定は望ましい対話の二大類型を、出発点を見据えて、このような順序に段階づけたもので、間違いなく対話の目標（育てるべき能力）を見据える指標になるとも考えられてこよう。人として生まれてきた以上、人と深いところで通じ合い、生きていく証を得たいという思いと、話すことを通して自分を大きくしていきたいという願いとは、私たちが対話を求める原動力とも言えよう。

ただ、このように第二段階・第三段階の典型的な対話事例を想定してみると、類型の違いはあっても、やはり段階づけはできないという意見も当然出てこよう。したがって、このような見解の人にも納得させ得るような、学習者の反応による学力段階論の検証がどうしても必要になってこよう。



## 2 対話行為の心理的過程モデルを、対話の総体が視野に収められたものに

続いて第二章「対話能力の心理過程」においては、対話を音声言語行為としてとらえ、その単位を

(1) 一人の発話者が話し、一人が受ける「隣接対」  
 (2) 内容上の一応のまとまりを持った「話段」(文章表現をする際の段落に相当し、対話全体から見てもこままでのやりとりが題材・テーマなどの一区切りであろうと判断できるものであろう。)

(3) ある対話の総体(文字言語では文章に相当するもの)(ただし、いずれも対話以外の領域でも可能な分け方である。)

という三つの層からなると想定している。そのうち、(1)については、対話行為の心理的過程モデルとしての、「状況の中で相手発話が理解され、自己発話が産み出される過程」(二〇ページ)を掲げ、(3)では(2)を取り込んで、建設的な実りのある対話と実りのない対話の違いを対話展開(話の進め方・運び方)の相違として枝分かれ方式で説明している。対話行為の心理的過程モデルは、そこから以後に総体としての対話能力を分析する観点を設定していく点から見て、理論編のうちでも要の位置を占めると推察されるが、以下のような懸念も生まれてこよう。

a 対話を具体的に相手の話を聞き、答え、話が進んでいって充実感をおぼえるという言語行為としてとらえると、即決性が求められる場面で有効にはたらいいていくと期待されるが、言語行為という側面から光を当てることにかえって見失われる点はないと言えるかどうか。

b 対話行為の心理的モデルという以上、一方の「相手発話が理解され、自己発話が産み出される過程」だけでは不十分で、当然ははじめから話していく側の心理的モデルも必要で、両者がどのようにかかわり合っている

かが鮮明になる統合モデルが示されて、一対(隣接対)の対話行為の内面が示されたことになろう。それに対してはじめてから話す人は、このモデルの聴解過程(1表意の理解/2推意の理解)が省かれた心理的モデルなので、わざわざ特立させる必要はない、この聞いて答える側の心理的モデルがあれば十分であると弁明できるかどうか。

c 内容上の一区切りである話段において、「隣接対」(文レベルに相当する)で想定された対話行為の心理的モデルが継続して働き続けるため、新たにつけ加えるものは何もないと考えられるかどうか。(学習者が対話に自覚的になればなるほど、それまでの話の進行を射程に入れて一区切りがついたという意識も当然生まれると思われるからである。)

d たとえ、文レベルに相当する「隣接対」や段落レベルにあたる「話段」において、対話行為の心理的モデルが順調に機能しても、文章レベルに照応する対話の総体としては、目的を達成した、充実感を覚えたとは感じられないばあいがある。それを考慮に入れた、「隣接対」の単位や「話段」の単位とは異なる、新たな対話総体の心理的モデルというのには必要ではないのかどうか。(二九ページに示された、親睦を目的とした自己紹介の対話活動の例では、挨拶―情報交換―共通項の発見―自己表出と相手受容のバランスの確定―自己表出ができて―自己表出が受けとめられている共鳴的展開という筋道をたどった時には達成感のある対話になったとあるが、これらは対話の表層とも言べきもので、このような知識が予めあったとしても、充足感のある対話が繰り返し広げられるとは限らない。そうだとすれば、この対話を仕上げる層においても、「隣接対」のレベルや「話段」のレベルからの帰納では済まない意識が、

はたらいっているのは確実であろう。)

以上は、第二章前半部を通過してでてきたことであるが、実際に想定

した、聞く側の「状況の中で相手発話が理解され、自己発話が生み出される過程」については、次のような課題も考えられてくる。

e 聴解過程には、相手の話を聞こうとする意欲（コミュニケーションへの意欲）が根源にはたらい、話されていること自体の意味を正しくとらえる「表意の理解」と、その上でどのように話した相手の意図・心まで汲み取る「推意の理解」という二過程があるのは了解しやすいが、  
 ・ どうすれば、本来持っているはずの人とわかり合って喜びを得たいという意欲が、つねにはたらくとは限らないのに、ある時には確かに湧いて、正しく、さらに深く聞こうとするものになるのかの解明が不可欠であり、

・ 相手の話を正しく、その思いまで汲んで聞くことで、聴解過程は完了したと言えるかどうか。相手には言い得ないことまで汲み取ろうとする過程などは、対話では考える必要はないのであろうか。

・ この際の言葉の単位も注目したいところである。事例では、1表意の理解も、2推意の理解も文単位で掲げているが、対話は常に文レベルで区切れると想定してよいであろうか。

f 展開過程では、記憶空間に①話題に関する記憶、②対話方略に関する記憶、③対話行為に関する記憶があつて、意識下で聞き取ったことと結びついて「漠想」（漠然とした発話内容）が生み出されるとあるが、  
 ・ ①③は記憶という知的なものと考えてよいであろうか。また、知的なものが見なすことで陥る落とし穴はないであろうか。（対話による創造性が解明されたという印象が湧かないのは、私だけであろうか。）

・ 「漠想」は、大西道雄氏の想の自覚化の三段階（漠想―分化想―統合想）の最初に設定されたものであるが、対話においては、相手のためにこういうことを言つてあげようとはつきり自覚したばあいでも、常に漠

想という用語がふさわしいのであろうか。

g 話表過程は、対話の状況や文脈に合い、自らの内面にもふさわしい対話の調子を選んで現実化する営みと言えようが、そこに作文の構想（構成）に対応するものは盛り込まれるのであろうか。聴解過程が文単位で予想され、展開過程も「漠想」の語に見られるように結晶した形では考えられていないため、文章レベルと対応するような構想は設定する必要がないのであろうか。（大西道雄氏のばあい、大きく創構過程―文章化（話表化）過程と二分節され、構想・構成も両者の中に含められる。）

ここで主に念頭に置かれているのは、相手が対話に入る第一発話を文単位で口にした時に、聞いている側が第二発話を同じく文単位で答えるばあいであり、それ以降の対話の文脈を視野においた、創造性豊かな発話は、上記の図解や説明をはみ出してしまふかもしれない。

さらに、ここから基本的な対話能力の構成要因を措定している（二二ページ）が、先の「対話行為の心理過程モデル」（状況の中で相手発話が理解され、自己発話が生み出される過程）と比較してみると、なお別の課題も浮かび上がってくる。

h 先に展開過程の一部に挙がっていた（1）対話に関する認識や方略的知識（題材に関する記憶）は明記されていないが、学力としては聞こうとする前から対話者に備わっているものとして冒頭に据えられるが、そうすると、（3）それら（1）や（2）以下にあげる三つの対話運用力）を土台で支える、対話することへの意欲や積極的態度」との関係を変更して問い直さなければならなくなる。引用部分の説述では「（3）対話することへの意欲や積極的態度」が土台だとしているが、  
 「（1）対話に関する認識」（体得も含む）なしには、対話への意欲や積

極的態度も湧くとは考えにくい。(1)の対話とはこういうものなのかなどという開眼は、生徒の内面では、(3)の対話への意欲に必ず結びつかずにはおかない。そうだとすると、対話能力の構成要素として両者をあえて分けなければならぬゆえんが明らかにされなければならぬ。

i 先に三つの過程と仮説されていたものが、そのまま聴解力・展開力・話表力と命名されているが、理解力(聴解力)にも表現力(話表力)にも属さない対話能力(展開力)というものがはたして存在するのであろうか? 展開力の説明によれば、「聴解情報と状況文脈をもとに、自己の記憶の中から関連のある情報を呼び出し、話す内容を生み出す力」であるという。力点の置き方次第で聴解力が重視される時も話表力に重点が置かれるときもある能力と言えようか。しかし、それは聴解力でも話表力でもない新たな学力が出現したのではない。とりわけ、この展開力を目標に掲げたとき、理解力に比重をかければよいのか、表現力に比重をかければよいのかで、実践に揺れが生じる恐れが出てくる。

j 以上が、「当事者間の一往復の言葉のやりとりとして対話を捉えた」ばあい(二三ページ)の基本的な対話能力の構成要因だとしているが、「(1)対話に関する認識」・「(3)対話への意欲」は対話全体に関わりそうなのに、(2)の「対話運用力」(聴解力・展開力・話表力)は、まさに最小単位(おそらく文レベルで想定される)で設定されている可能性がある。このような本位とするものの違いが一連の構成要素のなかにあることは許されることなのかどうか。すぐ後ろにある「対話行為モデルのなかに設定した『記憶空間』の内容が豊かになることと、このような機構自体が未成熟なものから精緻化されたものへと成熟し、同時にスムーズに運用できるようになることが、対話能力を育てることになる」

という説述は、いずれも対話の総体を射程に入れた述べ方になっているため、よけいに検討が求められてこよう。

このように見てくると、対話行為の堅固な心理過程モデルから引き出した穏当な構成要素のように思われるが、なお多くの再吟味・検証をへなければならぬことが判明してくるのである。

### 3 教育学的な発達研究により真に対話能力の進展が裏づけられるものに

基本構想第二章「第三節 対話能力の発達」では、小学校一年・三年・五年の児童が学級目標を決めるために対話した事例を録音し、集めて、進展性のある発話がだんだん増えていくことを確認し、小学校では相手の発話を理解して、自己の発話を組み立てる際に配慮する範囲が、場↓相手の発話内容↓対話の目的や話題へと拡大し、より多角的な試行ができるようになるという見通しを立てている。そこから中学生における対話能力の進展もおおよそ推察することができよう。

小学校における対話能力の調査研究は貴重であり、相手の発話を受けているかいないか、受けている場合は単純な応答か、進展性のある発話を分けていくことは了解しやすい。ただし、こうなると、単純な同意・否定と進展していく同意・否定を分けるなど、個々の発話に分解して統計的数値を出すという数量的研究の色彩が濃くなり、対話全体の対話たるゆえんの究明がおぼろ気になってしまう。教育学的な研究仮説を明確にし、学年ごとに教育的な手だてを施して、導き出された学習者の反応に基づいて検証していくという臨床研究の、前段階にあたるものをそのまま提示したという感がある。先の基本的な対話能力の構成要素に挙がっていた「(1)対話に関する認識や方略的知識」や「(3)対話す

ることへの意欲や積極的態度」なども、本調査で留意したとは言えず、対話運用力として仮設された聴解力・展開力・話表力も、区別されずに広義の展開力に一体化したという印象はぬぐえまい。

相手の発話を理解して、自己の発話を組み立てる際に配慮する範囲が、場↓相手の発話内容↓対話の目的や話題へと拡大する点も、小学生の発話調査から想定されたことで、中学校三年間の対話指導の学年目標設定にどれほど資するかは、なお疑問であるとしなければなるまい。

そうしてみると、教育学的な研究仮説を鮮明にした、有機的力動的な(対照研究も含めた)臨床研究を推進することによって、学習者の総体として対話能力の発達をとらえていくことが、切に望まれると言えよう。

4 対話能力表に掲げられた観点ごとの有機的な関連うかがえるものに、そして実証する筋道の究明を

基本構想の第三章では、対話能力育成の三段階を縦軸に、対話能力を捉える観点を対話コミュニケーションへの意欲／聴解力／展開力／話表力／対話に関する認識や方略的知識と横軸に並びかえ、対話能力表(同上書、三八ページ)として掲げている。これによって、「中学校生徒指導要録」<sup>(注4)</sup>に示された四つの着眼点(国語への関心・態度・意欲／理解の能力／表現の能力／言語についての知識・理解・技能)にほぼ見合う学力構造論が示されたわけである。

そのうち、「対話コミュニケーションへの意欲」の項に対話能力育成の三段階が身につけるべき態度として記され、聴解力以下の項目ごとに次のような望ましい学力が想定されている。

a 聴解力は、すでに第一段階において「正しく聞く」表意の理解にとどまらず、「意図を考えながら聞く」推意の理解の面も備えるようにし、

第二段階では、相手の話を正しく聞き取るだけでなく、自分の考えと照らし合わせながら、どこが違うかを正しく理解する。その上、相手が話す内容に込めたものを、そこまでの対話の文脈的展開をとらえて的確に汲み取るようになる。後者は第三段階にも一部入り込むが、第三段階独自には「相手の立場、対話の目的など」の条件を配慮して、これから対話がどうなっていくべきかも見通しながら、いつそう深く聞き取るようになることが目指されると言えようか。

b 展開力は、第一段階において自分の言いたいことに固執しないで、まず相手が出してきた当面の話題に対して関連した内容を持ち出すことができる点に力を注ぎ、第二段階から射程を広げて対話の文脈的展開まで念頭に置いて、いくつも言うべきことを見だし、その中からふさわしいものを決めるようになることが期待されている。第三段階では、言うべきことをいつそう適切なものにするために「目的に応じて対話の方向を定め」ることが目指されている。

c 話表力は、自分の考えの明確化・言表化(第一段階)↓対話の目的・相手・場面にふさわしい口頭表現の工夫↓(第二段階)↓話し方の効果や相手の受け取り方を反映させた話し言葉の工夫(第三段階)と、内容中心↓表現中心↓評価中心に移っていくと言えようか。

d 対話に関する認識や方略的知識については、望ましい対話のあり方についておおよその見通しを持つ(第一段階)↓対話の基本的な進め方を理解して、それを「場」にふさわしい音声・速度・語句・話体・非言語的行動」に表す(第二段階)↓目的に応じた対話の進め方をよく理解して選び、効果の見きわめからひるがえって一音声・速度・語句・話体・非言語的行動を調節することまでも目指している。波線部は、すでに対話に関する認識や方略的知識の枠をはみ出しているが、それらから流

れ出てくるものと解されるのであろう。

このように、それぞれの観点についてはある程度の整合性がつけられている。ただし、各段階の内部において、これらの意欲や能力・認識が有機的に結びついているかどうかは、慎重に調べてみなければなるまい。例えば、聴解力・展開力においては「目的」に応ずることが第三段階に位置づけられているが、話表力では第二段階に挙がっている。また、第二段階の話表力にある「対話の目的や相手や場面などの条件にふさわしい言い回しで話す」とこと、対話に関する知識や方略的知識の後半部「場ばにふさわしい音声・速度、語句・話体、非言語的行動を取る」とことを見分け、学習者に別々のものとして自覚させることも、きわめて難しい。

そして、このような有機的な関連づけをいくらはおかしても、この対話能力表が理論的に仮設されたものであるという性格はやはり変わるまい。必ず学習者の中にこのような観点によって分節化する方が有効であり、対話能力の段階がこのように進んでいけば、対話者として自立しようと  
言う自覚を促すものでなくてはならない。本提案の場合、以下の対話カリキュラムは、この学力構造論（対話能力表に見る）をそのまま活用したものであるだけに、実証の困難さもつきまとっている。それだけに  
いっそうこの対話の学力構造論を検証する道筋を明らかにすることが不可欠になってこよう。

##### 5 「学習指導要領」に記された「内容」との一致点・相違点を明確に

基本構想で提案された対話の学力構造論が新しいものであればあるだけ、中学校各学年に記された指導事項（内容）との一致点・相違点を

つきりさせ、音声言語領域において認知心理学や言語心理学に拠る学力構造論に組みかえるべきゆえんを明らかにしなければなるまい。

現行の「中学校学習指導要領」（平成元年三月一五日告示）は、聞く力に着目すれば、内容把握と要約／もの見方や考え方／構成や展開／語句の意味や用法（以上は文字言語と共通）／聞き取り／話し合いにおける聞くこと（注5）という観点から指導事項の各学年に即した系統化をはかつたものであるとされている。文字言語と共通する四項目（内容把握と要約／もの見方や考え方／構成や展開／語句の意味や用法）と「聞き取り」は、まとまりを持った話を聞く際に表現の各過程において留意すべきこととその学年の重点、「話し合いにおける聞くこと」は話し手の一人として意識して聞くこと（対話も含まれるか）になろうか。

また、話す力に着目すれば、発想／主題や要旨／選材／構成／叙述／語句の選択と構文／「理解」との関連（以上が文章表現と共通）／朗読／話すこと／話し合い（注6）という観点から組織化されたものである。これも、文章表現と共通する七項目と「話すこと」とが、一まとまりの話を各過程において顧みる必要のあることとその学年の焦点、「話し合い」は、「聞くことと話すこと」が交互に行われていく（注7）際の思考のはたらかせ方と発揮のしかたになろうか。

このように分類してみると、対話は、「中学校学習指導要領」においては、聞く力・話す力ともにとまつた話を聞いたり話したりする数多くの指導事項には直接かわからず、「話し合い」の中に部分的に含まれていくようである。

それに対して、本共同研究において対話能力表を掲げたのは、聞くこと・話すことの根底に対話を改めて明確に位置づけ、対話能力の中核に展開力を据えようとしたものと言えようか。このような組織化は、当然

音声言語領域全体に及ばなければならず、「学習指導要領」に示された各学年の個々の指導事項をも包み込むものになっていくことが望ましい。本書では、考察がそこまで至っていないが、今後音声言語教育全体を見据えた学力構造論が提案できるようにしたい。

6 先行の理論研究・実践研究から導き出される学力構造論と照らし合わせて、実践理論として普遍性のあるものに

「学習指導要領」との比較と並んで大切なのは、これまでの理論研究・実践研究の中で見いだされた学力構造論と比較して本研究の特性とさらに改良していく方向性を探っていくことである。

管見に入ったもので、実践する主体から見えて有益だったのは、野地潤家博士の、授業におけるコミュニケーション技術を聞解力(きちんと聞き取る技術)と話表力(きっかりと話し表す技術)に分け、話表力をさらに応答力(問答における答えかた)・発表力(意見・感想などの発表のしかた)・討議力(話し合いのしかた)・司会力(話しあいの司会のしかた)に分類していく見解である。この見解の特長は、「応答力は、対話形態における典型的な能力の一つ」、「話表力は、独話(公話)形態における基本能力の一つ」、「討議力は、会話形態における中心能力」という説述に見られるように、

①談話形態の違いが学習者の意識の違いとなって表れるところに着目して、その中核となる話表力を想定し、  
②応答力から発表力へという発展と、応答力から討議力へという進展を想定し、

③さらに「司会力は、話表力(応答・発表・討議などを含み)の統合されたもの」とあるように、司会力をその総合性ゆえに討議力とは独立さ

せ、話表力の到達点と見定めたこと

にある。これらは、基底に聞解力を据えた有機的な結びつきを持っており、学習者の努力すべき内容と到達点に至る筋道の明確な話しことば学力論となっている。

このような話しことば学力論は、以下の「聞解力訓練の方法」・「話表力訓練の方法」を参照すると、大村はま氏の『やさしい国語教室』などの実践に、内省的な裏付けを加えて提起されたものと推察される。そこで、例として『やさしい国語教室』において、大村はま氏が中学生に向かって文章を通して語りかけられた「よく聞こう」「よい聞き手、よい話し手」を取り上げ、それぞれ聞解力育成の階梯、話表力育成の階梯を導き出せば、左記のようになろう。(導き出した経緯についても補説を加える必要がある。しかし、ここではその結論を挙げるにとどめておく。)

#### 聞解力育成の階梯

(それぞれを学習目標として示しておく。次の「話表力育成の階梯」も同様である。)

- (1) 言われている内容をきちんととらえることができる。
- (2) 話し手のことばの響きから相手の心を汲むことができる。
- (3) とにかく話そうという気構えで本気になって聞くという姿勢を確立する。

(この後に「ある人の意見に賛成でも反対でも一言立って発言することに慣れ、少しでも理由を加えることができるようにする。」ことも挙げられている。この本来話表力に属するかに見えることも、そこで育つ聞解力の伸びを知悉するゆえに、「よく聞こう」の中に含まれているのであろう。)

話表力育成の階梯

(1) 問われたことにぴったりの答えを返すことができる。(正しく、ふさわしく)

(2) 心のおりにことばで言い表そうとするようになる。(自分の内面にも誠実に)

(3) 身近なところから話題を探すことを自ら習慣づけ、豊かに話す土壌を耕すようになる。(三題話、カキクの話など)

(4) 話す前におおよその組み立を考えておくだけでなく、それぞれの話段の話し出しの言葉を考えておくことが身につく。

(5) 話している間に「〜だから」「〜なので」と続けたくなるときでも、あえてそこで文を切り、短い文で明確に話すようにする。

(6) 話した後には、自分の話が聞き手に誤りなく伝わっているかどうかを常に吟味し、次に話すおりにはずむここを改めようという焦点を見定めることができる。

(7) 実際の場(体験)を通して話し合うことの威力・生産性を悟り、人の考えを大事にして思考を深め合っていくとする態度を確かなものにする。

(8) 望ましい話し合いの事例を手がかりにして、以下のことを悟るようにする。

・話し合いの中心を明確にする必要性

・他の人が言葉につまったとき、代わりに補ってあげることの重要性  
・みんなが思考を深めやすいように、司会者であるような気持ちになつて発言することの価値

(9) 実地に話し合いに取り組み、実りのある話し合いができるように

する。

(10) 司会者としてどう開会し、何をどんな調子で話せばよいか、意見が出たときにはどうまとめればよいかについて、おおよその見通しを持つようにする。

(11) 実地に司会役に取り組み、次のことができるようになる。

・みんなの考えをよく聞いて、幾種類の見解があるかを把握する。

・それぞれの考えのよつて来たところを考慮しながら、共通点・相違点によって分類する。

・解決の鍵になる問題点を見つけて、みんなの前に出す。

(12) 一つの問題の結論を出し、新しい課題を提示する際には、ゆっくり、一つ一つの音をはつきりと、念を押すように、そして自分のいつていることを自分で確かめながら話すようにする。

(13) 進行についての助言を最大限に聞き入れて、どういう立場・意見の人の心も汲んだ結論を導くようにし、誰もがその話し合いによって成長したという充実感が湧くようにする。

これらのうち、**聴解力育成の階梯(1)・(2)**が純然たる聞く力、

(3)が対話のうち聞く側面に光を当てたもの、**話表力育成の階梯は、(1)・(2)**が**応答力、(3)・(4)・(5)・(6)**が**発表力、(7)・**

(8)・(9)が**討議力、(10)・(13)**が**司会力**に関わる学習目標である。このうち、対話に関する**学力(応答力)**を改めて取り出せば、次のようである。

<p>聴解力のうち対話に関わる学習目標</p> <p>(3) とにかく話そうという気構えて、本気になって聞く(話すために聞く)という姿勢を確立する。</p>	<p>応答力に関する学習目標</p> <p>(1) 問われたことにぴったりした答えを返すことができる。</p> <p>(2) 心のおりに言葉で言い表そうとするようになる。</p>
--	---

このように対比して挙げてみると、対話に関して聞く力を主に伸ばすばあいと、話す力を養う場合との実践目標の違いが明白になってくる。本共同研究の基本構想の対話行為の心理的過程モデルにおいて、聴解過程を①表意の理解→②推意の理解とし、対話能力表において聴解力の第一段階にも両者を掲げたのは、聞解力育成の階梯(1)・(2)と照応する面があり、実践に打ち込んだ方の立言とひびき合う妥当性があるとも予想されよう。ただし、他方でこれらは対話の際の聴解過程とばかりは言えないかもしれないなど、基本構想を根底から問い直すきっかけも与えてくれる。大村はま国語教室第二巻の「聞くこと・話すことの指導の実際」(筑摩書房刊、昭和五八年〇一九八三年〇三月三〇日発行、全四五六ページ)には、さらに話しことばの実践系統の探究が、さまざまな角度からなされており、こうした実践の叡知を汲んだ対話の学力構造論に練り上げることが重要な課題となろう。

上記の聞解力と話表力(応答力・発表力・討議力・司会力)という、大村はま氏の実践を見据えた話しことば学力論を提起した野地潤家博士は、さらに検討を加え、話表力の一項目として質疑力(自ら疑問を発し、問いただして行く、質問のしかた)を補われ、次のように説かれている。「質疑力は、応答力と並んで、学習話法の中核の一つをなす。学習・教授過程において、問題点・疑問点を把握すること、それに基づいて、質疑・質問をすること、これは自主的な学力水準を反映するであろう。質疑のしかたについては、学習者の発達段階に応じて、訓練を積み上げていく必要がある。」

指摘されてみれば、対話形態の中にも、応答力に属さないこのような自ら問う力の必要であることが認められよう。そして、「自主的な学力」

こそ真の学力であるとするれば、是非学習話法として育てたいと思える学力になってくる。ただし、この質疑力は学習場面を推察すれば、一対一の対話形態にならず、他に聞いている人を自覚して話す場合も多い。そうすると、応答力・発表力・討議力のような談話形態と照応する能力とは言えなくなってくる。先の学力系統化の基準を見直さなければならなくなる。それについて、野地潤家博士は、学習話法における学力は、「話しことばとして、聞く・答える・たずねる・発表する・話し合う・話し合いの進行をはかるなどの活動形態をとる」と記されている。聞く形態に照応するのが聞解力、答える形態に対応するのが応答力、たずねる形態に照応するのが質疑力であり、発表する形態として発表力、話し合う形態として討議力、話し合いの進行をはかる形態として司会力が想定されたことになろう。したがって、主に談話形態に着目した学力論から省察を通して、学習者側から取り組む活動形態を拠点とした学力観が生み出されていると言えよう。むしろ、この方が学習者の話しことば自覚にいつそう密着したものになり、学力観としても一貫したものになっている。

このように、質疑力を取り込んだ話しことば学力の有機的な結びつきを目指す、日々の話しことば教育実践の源泉となる実践目標の設定が可能になってくるわけである。この質疑力の着想は、基本構想において補われるべき、話す側からの対話行為の心理的過程モデルの想定にも、示唆するものが大きい。このような理論的可能性も取り込んで、本共同研究を学習者の対話開眼、話しことば開眼にいたらせるものにしていきたい。

以上は、先行研究のうち、野地潤家博士・大村はま氏の理論研究・実践研究の一端を瞥見したにすぎないが、その豊かさは汲み尽くしがたい。



対話指導の臨床研究を進めようとする、他方において資料研究（歴史研究を含む）の不可欠であることが明らかになってくる。これまでの対話指導の理論・実践に学ぶことにも、力を注ぐようにしたい。

### 三 対話カリキュラムの作成手順を鮮明に（対話指導計画論の課題）

#### 1 カリキュラム編成の基準になるものを見きわめて

基本構想第四章第三節には「対話能力を育てる学習指導への手がかり」として、以下の三側面から対話学習を組織化しようとしている。

#### (1) 対話能力の根底を耕す学習指導

#### (2) 対話能力そのものを育てる学習指導

#### (3) 対話能力を活用する学習指導

実際には本書の第二部「対話能力育成への実践事例」の構成を見てもわかるように、これら三系列によって、対話学習指導計画を立てようとしている。また、三附属中学校で分担している段階であるが、いずれは統合されて対話カリキュラム作成へと進んでいくべき性格のものである。そうだとすると、対話カリキュラムづくりの起点において、これまで理論的に固められてきて対話能力表に行き着いた原理（研究仮説）とはまた別の新たな原理が導入されたことになる。ここで改めて対話能力の根底を耕す学習指導／対話能力そのものを育てる学習指導／対話能力を活用する学習指導の三方向によって、対話学習の単元を組織化する意義はどういうところに認められるであろうか。

この提案の拠り所になると考えられる、大村はま氏の以下の説述を引用した上で説明していくことにしたい。

「実際の教室で『話し合い』の行なわれているとき、一見、生徒のしていることに変わりはないようでも、指導者としては、はっきりと、次の

うちのどちらであるか、決めていなくてはならないと思う。

A 話し合いの力をつけるために、話し合いをさせている。

B 他の目標―たとえば文学作品を味わうということをめあてとして、

そのために「話し合い」という方法をとっている。

この二つの場合がはっきり区別されていないから、一方では、『話し合い』という学習単元がありさえすれば、話し合いの指導をしようとして、文学鑑賞のただ中で、司会の仕方や、話し合いへの参加の仕方について助言をするというだけで割ってはいったり、一方では、『話し合い』ということを見せているだけで、はっきりした目標で、そのしかたを指導していなかたりするような混同が起こっているのである。

Aのほうの学習が進み、ある程度の実力をつけていなければ、Bのほうに進むことはできないと言えよう。また、Bのほうで、いろいろ、話し合いのしかたの上で問題になった点は、記録しておき、次のAの時間に織りこんで、考え、学習させるべきである。

このような態度が、はっきりしていないことが多く、Aの立場かBの立場か確認せずに、あいまいな態度で授業を進めるために、よく非難されるような「話しことば」の指導上の問題が出てくるのであると思う。

「話しことばの指導」といっても、①何を、いつ、指導するのははっきりしないとか、いつも決まったように、「ことばをはっきり」とか、『おちついて』とか、『わかりやすく』とか、『構成を考えて』とか、同じことを注意するばかりで、②指導内容やその段階をはっきりさせないものだから、計画が立てられない、つまり、授業として成立しないというような声が出てくるのであると思う。

しかし、そういって、そのまましておくことがどうしてできようか。話しことばの生活の現状を見、将来の国の発展を思うとき、話しことば

の生活を高めていかねばと痛感せずにはいられない。何を教えてよいかわからない、段階がはっきりされていないなどと、よそごとのように眺めていることはできない。③何をどの程度、いつどのように指導したらよいか、自分たちで考えなければならぬ。

生活を向上させ、文化をすすめるために、どのようにしたら、多くの人の知恵を集め、力を結集するのに役立つような話し合いをする力を育てることができようか。Aの場合は、その能力を一つ一つはつきりとめざして、指導が行なわれなければならないと思う。

話し合いの指導というと、ただちに、『話し合いのしかた』『話し合いの進め方』『発言のしかた』というような項目が出てくるのがふつうであるが、私は、それ以前に平凡かもしれないが、次のようなことが、確実になされていなければならないと思う。

その一は、子どもたちに、話し合うことこの価値を、身にしみて感じさせること。

話し合い—あるひととき、時の流れを共有して、互いのいのちのひとこまを出し合って、人間と人間とが、じかに触れ合う、この話し合いの生み出す不思議なみのり—、話し合うことによつて、話し合っていた人と人との持つていたものの単なる和ではない、それ以上の新しいものが生み出される、そういう話し合いの価値をひしと感じさせること。

その二は、透明で冷静な聞く力、機敏に整理しつつ聞く力と、人間的な、あたたかな、心まで聞きとる力、ともに追究しつつ聞く力、簡単に言えば、正しく深く聞きとる力をつけること。

その三は、その学級において、だれかがだれかをばかにしていない、また、だれかがだれかにばかにされていると思っていない、そういう状態にしていなければならないこと。<sup>(注15)</sup>

この立論は、(注14)に記した『話し合い』指導について」と題するもので、直接対話指導に関する提言ではないが、野地潤家博士が指摘されたとおり、話し合い・討議の出発点に対話の能力(応答力)を掲げており、話し合い(討議)の指導の二種として言い得ることは、対話についても同じように適用できよう。そうだと仮定すれば、Aは、「対話の力をつけるために、対話をさせている」ばあい(学習活動として一対一で話し合っているだけでなく、そこで目標として対話力を伸長させることがめざされているばあい)、Bは「他の目標—例えば、文学作品を味わうということ—をめあてとして、『対話』という方法をとっている」ばあい(方法として一対一で話し合う形態はとっていても、目的は他の国語学力をつけることにあるばあい)ということになる。目標設定に関わつてこの二類を見分けることが、対話学習を目標不在の授業にしないことになるといふ、対話の授業成立の指針を述べられたものと言えよう。対話を国語の授業として取り組みたいと思ひながら、その時の原動力となる実践目標をどう見据えればよいかと悩むおりには、道標となるべき提言である。これによつて、(2)対話能力そのものを育てる学習指導(上記Aと照応)と(3)対話能力を活用する学習指導(Bと対応)の基礎づけはできたと見えよう。(2)は対話によつて対話能力そのものを育てる学習指導の意味になるし、(3)はこれまでに身につけた対話能力を活用して他の目標達成の手段とする学習指導の謂に解されるからである。

この両者の先後関係についても、波線部にあるように、(2)の対話の学習活動を組んで、ある程度の対話能力を身につける段階まで進まなければ、(3)の対話能力を活用して他の目標達成に資することはできないと明快に説かれている。ただし、(2)↓(3)は、一方向に考え

るべきではなく、(3)の対話のしかたで問題になった点は、ここでは対話能力の伸長を目指しているわけではないので記録にとどめ、時を経て、もう一度(2)の対話能力自体をつける単元で学習させるべきだとしている。このような説述やそれ以降の傍線部①～③の背景には、大村はま氏のカリキュラム的発想があるのは明らかである。(2)は対話そのものの単元であるのに対し、(3)は別の単元で、対話は手段として用いられるに過ぎない。それでも、そこに(2)の対話学習の成果と問題点―すなわち対話能力の現状―がくつきりと姿を現すため、カリキュラム作成の際にも、(2)の後に、(3)の手段として対話を活用する単元を設け、そこでこれまでに身に付いた対話能力を見守っておくようにという提言と言えようか。本共同研究は、このような大村はま氏の創見をカリキュラムの次元で生かすことに着手したもの(無意識的にはあつても)と見なされよう。

対話カリキュラムの作成と結びつけると、大村はま氏の後段の提言も改めて注目せざるを得なくなる。圈点部に「それ以前に」とあるように、(2)対話能力そのものを育てる学習指導の前になされるべきことが挙げられているからである。三点のうち、その一(対話することの価値を身にしみて感じさせる)は、(2)の対話能力を伸ばす学習指導に本気で取り組む精神的土壌(対話開眼、及び主体的学習態度の形成)を耕すために不可欠なこと、その二(正しく深く聞き取る力をつける)は、(2)対話能力(話す力の育成にも進んでいく)伸長の能力的基盤として求められること、その三は対話を支える民主的な学級風土の醸成(対話風土の育成)と考えることができよう。これらのうち、その一は独立した単元として設定されることが多く、その二、その三は、日々の学習の中で空気や水のごとく身につけるのが自然であろう。そうすると、これらを

(1)のように対話能力の根底を耕す学習指導と包括することもある程度認められよう。

このように見ていくと、本共同研究で設定した対話カリキュラム作成方向の三系列には、下記のような要素が加わってくると言えよう。(引用した大村はま氏の資料からの摘記も含めた。)

(1) 対話能力の根底を耕す学習指導：すぐに対話能力そのものを伸ばす指導に入るのではなく、その土壌に必要とされる指導を総称したものを①学習者に対話の価値を身にしみて感じさせる対話開眼、そして主体的対話学習態度の確立と、②すべての談話生活・対話能力の基盤となる正しく深い聞く力を養うことによつて、意識的にも能力としても対話の基底を堅固なものにする。また③対話成立を支える民主的な学級風土作りに意をはらうことによつて、①、②が順調に進んでいくような対話風土がかもし出されるようにする。①は独立した単元として取り扱い、②・③は日々の生活・学習の中で継続的に留意されていくのが望ましい。

(2) 対話能力そのものを育てる学習指導：対話指導の核をなすもので、対話活動を組んで意識的に対話能力自体をつけようとする系列である。この場合は、対話の能力を分析して一つ一つの目標をはつきりと掲げて、焦点化された学習指導が行われるべきである。この系列の指導が十分に試みられた上で、次の対話能力を活用する授業が可能になってくる。

(3) 対話能力を活用する学習指導：対話を手段として用いながら、別の目標を達成する指導である。したがって、当然対話能力を育成した上で取り入れられるべきものである。(2)で培った対話能力が総合的に現れてくるため、その不十分さを見抜き、次の対話能力自体を養成する指導の手がかりを得ることができると言える。それゆえ、対話カリキュラム作

成の際にも頭の片隅に入れておくべき系列である。

これら三系列が対話カリキュラム編成の基準としてはたらくことも、確かに想定できることである。とはいえ、大村はま氏の場合、この着想が目標論(学力論)↓カリキュラム作成論↓指導方法論のすべてを貫いているのに対し、基本構想では、対話の指導計画を作成する場合に限って導入されている。それまでの学力論と違う原理を取り入れることによつて、現実の対話カリキュラム編成の要が見えてきたが、他方対話能力育成の階梯などと一部重なるところがありながら、新たな基準に拠ることになり、全体を一貫した原理で見通すことができなくなる。そのため、これ以降は、中学三年間の対話能力表を念頭に置きながら、三系列のどの項目をどこに配当すれば、学習者が対話精神を身につけ、生涯人間的向上の拠点としてくれるかを考えていかなければならないという煩雑さを伴う営みが求められるに至る。

このような接ぎ木的・モザイク的体系化は、一貫した考え方に収斂するための生みの苦しみをくぐり抜けなければなるまい。

2 学年段階における学習活動の目安として、対話の目的によつて対話形態を分類して掲げることの功罪

大村はま氏の三系列説に拠った時、(1)の対話能力の根底を耕す学習指導が、①対話の価値に気づかせる学習指導と②日常的継続的指導(ここに正しく深い聞く力を養う指導と対話成立を支える民主的な学級風土づくりが含まれる。)という両側面を持つことは容易に了解できよう。それに対して、肝心の(2)対話能力そのものを育てる学習指導や(3)対話能力を生かす学習指導をいっそう実践に結びつけ、肉づけしていく手がかりはないものであろうか。それが、構成では社会的通じ合

いのための指導/文化的通じ合いのための指導に分けたところにあたろう。基本構想では第四章第二節に「対話の活動形態を場面や性格、目的によつて分類し、各附属中学校で試みた実践をもとに、どの学年にどういふ対話形態がふさわしいかを掲げている(四六ページ)」。読み手は、そこから対話能力そのものを育てていく活動形態と、目標は別にあつて活動形態として対話の形を取るもの(例えば「鑑賞のための対話」とを弁別して実践することができよう)。

無論、基本構想では、こちらの対話形態の分類・配当を先に掲げ、いわば対話カリキュラムの学年軸(縦軸)を見定めた上で、対話能力の根底を耕す指導/対話能力そのものを育てる指導/対話能力を活用する指導の三系列によつて、横軸にあたる一学年の系統化を試みるという順序に記されている。このようなカリキュラム作成手順も、必ずしも想定できなくはあるまい。ただし、このような過程をとった場合、社会における対話と見られる活動形態や各附属中で試みられた、対話に含めた活動形態が優先され、活動があつてその目的・単元目標を見定めるといふ順序をとりやすい。そして、後に対話能力そのものを育てる指導が、対話能力を活用する指導かを吟味して、その位置づけを確定することにもなりかねない。教育研究としては実践目標が第一に來なければならぬのに、対話の活動形態に着目することによつて、活動が先に想定され、教育目標が付随して設定されるという逆転現象を起しかねないのである。その危険性は、基本構想の執筆においても直覚されていたのであろう。節の順序から言えば、当然第二部「対話能力育成への実践事例」全体が社会的通じ合いのための対話(形態)の指導と文化的通じ合いのための対話(形態)の指導に二大別され、その下位区分として対話能力の根底を耕す学習指導/対話能力そのものを育てる学習指導/対話能力を活用

する学習指導が考案されなければならないのに、本書の構成ではその反対になっている。そこに、本来的な一貫した対話カリキュラム作成に向けての第一歩が認められよう。

#### 四 対話能力育成への実践事例の持つ可能性

『共生時代の対話能力を育てる国語教室』第二部には、「対話能力育成への実践事例」として九編（△参考▽で考察した報告を合わせると一〇編）報告され、それぞれに考察が試みられている。その中で、対話指導の組織化、ひいては音声言語指導の組織化への見通しが開けてきたように思われる。それを以下五点指摘しておきたい。

##### 1 対話指導における中核領域の見きわめ

平成三年△一九九一年▽に文部省から出された中学校国語指導資料『指導計画の作成と学習指導の工夫―音声言語の学習指導―』（ぎょうせい刊、平成三年六月一〇日初版発行、一九八ページ）には、音声言語の取り立て指導時数として、第一学年：一五―一八時間、第二学年：一二―一五時間、第三学年：一二―一五時間が想定されている。このことと「対話能力育成への実践事例」一〇編において試みられたこと、時数とを照らし合わせれば、どの系列の何を取り立てて行うべきかが、おおよそ明らかになってくる。

(1) 対話能力の根底を耕す学習指導のうち、A対話することの価値を身にしみて感じさせる指導（実践2：北谷真司教諭）は、なんとしても取り立てて、音声言語指導として正面から取り扱う必要がある。それに対して、B正しく深く聞き取る力を養う指導（実践1：北谷真司教諭）は、音声言語指導として取り組むばあいと読解・作文・言語の指導と関

連させて進めるばあいが考えられよう。C対話を支える民主的な学級風土の醸成（実践1：北谷真司教諭、△参考▽で考察した実践：岡井正義教諭）や、D対話に至るまでの学習訓練（△参考▽で取り上げた実践：岡井正義教諭）となると、国語科、他教科・領域を通して推進していくべきことになろう。

(2) 対話能力そのものを育てる学習指導は、当然音声言語指導の中で中心的に取り上げる項目である。ただし、この系列でも、E対話自体の基礎訓練として行うばあい（実践1：北谷真司教諭）とF実の場を設定して試みるばあい（ここに、実践3：末永敬教諭、実践4・5：西村雄大教諭、実践6：相良誠司教諭、実践7：石塚京介教諭の報告が含まれよう。）が出てこよう。

(3) 対話能力を活用する学習指導は、対話の応用段階なので、音声言語指導の時間外で、国語科（実践8：小津和広昭教諭、実践9：岡井正義教諭）及び他教科・領域の授業（△参考▽で検討した実践：岡井正義教諭）において推進されていく性格のものである。

こうしてみると、対話指導の音声言語指導としての中核領域は、(1) 対話能力の根底を耕す学習指導のA対話することの価値を身にしみて感じさせることと、(2) 対話能力そのものを育てる学習指導（E対話自体の基礎訓練として行うばあとも、F実の場を設定して試みるばあとも含めて）であり、それに準じるのが、(1) 対話能力の根底を耕す学習指導のうち、B正しく深く聞き取る力を養う指導であると知られてくるわけである。

##### 2 中学校三年間における音声言語教育への展望

対話指導の中心領域が見据えられると、中学校三年間の音声言語教育

をいかに進めるかについても手がかりが得られてくる。おおよそ次のような指導の構図が描けよう。

- ・ 中学一年においては、この対話指導の中心領域を軸にしながら、中学校音声言語教育の基盤を固めていく。
- ・ 中学二、三年においては、対話という基盤を確かめながら、ひとまとまりの発表、話し合い・討議・司会への進展をはかるように導き、話し手としての自己確立を目指すようにさせる。
- ・ 他方、朗読の指導は、読みの指導と結びつけて、話しことばの向上を側面から支えていくようにする。
- ・ 対話を深めさせるために、読書と作文に力を注ぎ、話すべきものを持つて相手と向き合うようにさせる。

### 3 実践を導く指導目標の設定に向けて

対話能力の根底を耕す学習指導／対話能力そのものを育てる学習指導／対話能力を活用する学習指導という三系列の性格と中核領域が明らかになると、それをどのような指導目標として設定するかについても多くの示唆が得られてくる。

たとえば、対話能力の根底を耕す学習指導のうち、A対話することの価値を身にしみて感じさせる指導や、C対話を支える民主的な学級風土の醸成は、当然対話学習の態度を形成することが目標となる。それに対して、B正しく深く聞きとる力を養う指導は、対話における聞く力、話す力の基盤になる聞解力の養成（正しさを求める系列と、深さを要求する系列の二側面を合わせ持つ）を旨とすることになる。そして、対話能力そのものを育てる学習指導では、その命名どおり対話能力の育成が目標の全面に打ち出されてくる。E対話自体の基礎訓練がなされるばあ

いは、限定された小目標を掲げて着実な達成を期し、F実の場を設定して試みるばあいは、学習者にひとまとまりと自覚されるような目標を掲げ、充実感を持って一段上に進んだと思えるものに導くことになる。対話能力を活用する指導は、主目標は他におかれるが、副次的目標に対話学習の態度・能力がどのように身に付き、発揮されることを願うかを掲げて、見守っていくことになる。実践1～9、および《参考》に取り上げた実践は、このように整理されていく萌芽をうかがわせている。

### 4 中学校で取り組むべき対話形態の確定へ

現時点では、どこからどこまでが中学校において取り組むべき対話の活動形態なのか明確でなく、さまざまな一対一の話し合い形態が取り込まれている。それだけに、発表リハーサル（参考）で扱った実践：岡井正義教諭）、インタビュ（実践2：北谷真司教諭、実践7：石塚京介教諭）、対話による自己紹介（実践3：末永敬教諭）、対話による道順説明（実践4：西村雄大教諭）、面接（実践5：西村雄大教諭）、対話による文学鑑賞（実践8：小津和広昭教諭）など、きわめて多彩である。これらがいずれも中学校で学習する対話形態としてふさわしいものか、それとも焦点化を必要とするものなのかの吟味も欠かすことができない。それにしても、中学校で取り組むべき対話形態の確定への先鞭を付けたのは確かであろう。その意味では、現場の先生方の模索が、全体として尊い試行となつていけると言えよう。

### 5 教師自ら対話のモデルや学習の手引きを作成し、身を乗り出して導いていく授業へ

対話の授業は、基本構想にもあったように、教師自身の話しことばが

教材であり、自ら対話のモデルや学習の手引きを作り出す機会が多くなる。本書第二部「対話能力育成への実践事例」においても、実践1・2（北谷真司教諭）・実践3（末永敬教諭）・実践4（西村雄大教諭）・実践9（岡井正義教諭）など、これまでの国語科の授業にもまして対話例や学習の手引きを留意し身をもって示したりする報告がふえてきている。これらは、独創的な対話の授業創出に近づいているとさえ言えよう。即決性が求められる領域だけに、教師が身を乗り出して子どもとともに創り上げていく授業からは、生徒が対話を身をもって会得していく可能性も高くなってくる。

## おわりに

本書『共生時代の対話能力を育てる国語教育』は、

第一部 対話能力の育成を旨として基本的な考え方を求めて

第二部 対話能力育成への実践事例

のいずれも、理論的仮説の素案、仮説を検証するための第一次の授業報告ともいべきもので、なおこれからの感が深いものである。それだけに、仮説の練り上げと、検証のための授業をどう構想し、授業中のいかなる対話によって仮説が検証されたことになるかを見極めていかなければならない。さらに、本稿の副題に掲げたように、このような研究が、国語科担当者の生涯話しことば教育実践に打ち込む拠点にし得るかどうかが、謙虚に考えてみなければなるまい。

現時点では、到底そういう堅固さを持つに至っていないが、本書を公にする以上、我々には本研究を結実させる責任が伴うわけである。本稿も、話しことば教育研究において、確かなことを一つでも見いだそうとする模索の軌跡である。

## (注)

1 ボルノーでさえ、「振り返ってみると人間がこれまでどれほど絶望的にわずかしか、ほんとうの対話にいたることがなかったかがわかる」(『言語と教育』増補版、二八八ページ)と述懐している。ここにはドイツで第二次世界大戦をくぐり抜けてきた人が、ギリシャ以来二千年百年の人類の歩みを振り返ってみた時の嘆息がこめられている。それだけに、これこそ対話だと思える事例の蒐集が重要性を持つてくるわけである。

2 大西道雄博士著『意見文指導の研究』溪水社刊、平成二年(一九九〇年)三月一五日発行、一五ページ参照。

3 同上書、二四ページには、作文のばあい、創構過程は「主題を中核として文章内容の構造化をはかる」文章産出過程であり、文章化過程は「創構された文章の内容を、文章表現として線条的なものに変換する段階の作文活動」であるとされている。対話における応答にもこのような萌芽が認められるとするなら、漠想―言表化という過程をたどるといふより、創構―言表化の過程をたどると想定した方が、対話に盛り込める広がり・深まりを包括的に示すことになるのではなからうか。このあたりの項目設定は大西道雄説に触発されたところが大きいと見られるだけに、惜しまれるところとなっている。

4 正式には、次のような名称であり、時期、掲載誌も以下のものによった。

「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録及び中学部生徒指導要録の改訂について」平成三年三月二〇日、各都道府県教育委員会宛、文部省初等中等教育局長通知、『初等教育資料』五六三号、東洋館出版、平成三年

- 八一九九一年六月一五日発行、八六ページ
- 5 『中学校指導書 国語編』文部省、東京書籍、表紙に「平成元年八一九八九年七月」と明記され、奥付には「平成八年八一九九六年一月二〇日四版発行」とある。四〇一四一ページより抄出したものである。
- 6 同上書、一九二〇ページより抄出。
- 7 同上書、三八ページによる。
- 8 『話しことば学習論』（共文社刊、昭和四九年八一九七四年一月一五日発行、二〇七二〇八ページ参照。この考察を収めた論文「コミュニケーション技術の訓練」の初出は、『講座自主学习』Ⅲ、黎明書房、昭和五年八一九七〇年三月発行となっている。
- 9 同上書、二〇八ページ
- 10 『やさしい国語教室』は毎日新聞社刊、昭和四一年八一九六六年三月一五日発行、全二三四ページ、以下の「よく聞こう」は一〇二〇ページ、「よい聞き手、よい話し手」は四四〇八〇ページに収められている。なお、それらの章はまた、『国語学習のために』（大村はま国語教室第一三巻）筑摩書房刊、昭和五八年八一九八三年六月三日発行、九一七ページ、三九一七ページにも再掲されている。
- 11 『話しことば学習論』（既出）一七一ページに拠る。ちなみに、この見解が初めて公にされた著書『講座・話し合い学習』上は、明治図書から、昭和四六年八一九七一年一〇月に出されている。（注7）。（注8）の論述の翌年ということになる。
- 12・13 同上書、一七二ページ所収
- 14 野地潤家博士は、「ご自身でも対話指導に焦点を当てて、しばしば論究されている。そのうち要になるものは、『教育話法入門』明治図書

刊、平成八年八一九九六年七月発行、全二五九ページ）に収められている。「人間関係をひらくことばの指導」（『月刊国語教育研究』一五一集、日本国語教育学会編、昭和五九年八一九八四年一月一五日発行）では、「子どもたちの生活の中で最も中核に位置づくの対話生活」（引用は、『教育話法入門』二一六ページによる）であると考え、対話指導においては教師がどのように働きかけ、学習者がどのようになっていくことが望ましいかを提案されている。そこに順序性と段階性が見られるため、通し番号を打って教師の取り組みを上段に掲げ、そこから導かれる望ましい学習者像を下欄に掲げれば、下記のような構図になろう。（できるだけ論述を生かして、まとめたが、部分的に考察者の解釈も含まれているかもしれない。）

<p>対話指導における教師のはたらきかけ</p>	<p>そこでできてくる望ましい学習者の姿</p>
<p>①ふだんから子どもたちを夢中にさせるような魅力のある話題の収集と話し方の自己修練に努め、学習者一人ひとりとの間に、水入らずの対話が成り立つように努めていく。（対話の成立↓話し手としての出会いへ）</p> <p>②児童・生徒一人ひとりが指導者に接するたびに話すことによる喜びや充実感を得させるようにしていく。（対話の継続）</p> <p>③話し手の行動とことばにどれだけ心（真情）がこめられているかをつねに顧みて、一言一句も心を尽くして大事に用いるとともに、学習者がことばによつておのが心情をどう整え、自分の論理（見解）をどう伸ばそうとしているかを見守り、励ましていく。</p>	<p>①話し手（教師）と聞き手（自己）の間に、本当の対話が成立し、先生とわかりあえたときの喜びを体験し、それを契機として一人ひとりが話すことに積極的になっていく。</p> <p>（真の対話へのあこがれが芽生え、それが表情にもうかがえるようになる。）</p> <p>②話し手・聞き手としての教師に対していよいよ信頼感を高め、その結びつきを拠点として話すことによる人間的な喜びを増していく。（対話の会得・定着・体現へ）</p> <p>③このような話し手になりたいという典型を心の内に確立し、自らの話し言葉を見つめ続けることによる人間として向上していくこととともに、通じ合えないように思ってもあきらめずに人間関係を切り拓いていくこととする。（対話精神を不動のものにする。）</p>



ここからは、学習者の生涯を見通した、対話学習の指標となる総括目標（能力と態度）を設定する手がかりが得られよう。こうした示唆に満ちた説述が、至る所に見られるのである。

15 『聞くこと・話すことの指導の実際』（大村はま国語教室第二巻）

（既出）一七六ページ～一七八ページ。なお、この提言が収められた論考「話し合い」指導について」の初出は、『国語通信』五五号、筑摩書房刊、昭和三十七年八月一九六二年二月一日であった。

《参考》国語科以外で取り組む対話への学習訓練の一考察

（附属小倉中学校教諭 岡井正義氏の実践報告の意義）

1 実践の性格について

国語の授業以外の学校教育は、対話の学習指導（ひいては話しことばの教育）という面から見ると、どのようにとらえられるであろうか。対話カリキュラム作成の拠り所とした、三つの観点、すなわち対話能力の根拠を耕す学習指導／対話能力そのものを育てる学習指導／対話能力を活用する学習指導から光を当てると、次のように考えられてこよう。

中核となる対話能力そのものを育てる学習指導は当然国語科で行うため、他教科で用いられる対話は、基本的にその応用（対話能力を活用する学習指導）になる。国語の授業で培った対話能力を発揮して各教科の課題を解決するための手段としたり、お互いの考えを出し合って対象や課題についての見識を深めたりするのである。この面については、本実践では、冒頭の一節『道徳の授業』は、『対話』から」に説かれてい

る。道徳の授業を「教師と生徒、あるいは生徒と生徒の『対話』を通して『より善い生き方』をさぐる時間」とし、一斉授業の際にも対話精神を網の目のようにはりめぐらせて、「交流を深め、お互いを高め合う」よ

うにするという説述の中に、対話を手段として用い、活用していかうとする姿勢が端的に表れている。したがって、この対話能力を活用していくという側面については、確かに視野におさめられているといつてよからう。

その一方で、他教科の指導は、対話能力の根拠を耕すという側面から見ても、寄与するところが大きい。むしろ、対話することの価値を身にしみて感じさせ、対話学習への意欲を高めることや、正しく深く聞き取る力を養い、対話能力伸長の基盤を固めることは、国語の授業で試みられるべきであろうが、対話を支える民主的な学級風土の醸成は、どのような授業でも、学級活動でも、念頭に置いておきたいことである。本実践では、直接の言及はないが、道徳の教科内容とも深く結びついたことであるため、必ず考慮されていたに違いない。ただし、本報告がまとめられる時点では、道徳の授業において―あるいは学級活動において―特に養成されるのが、対話を支える民主的な学級風土の育成だと集約するに至っていないかった。それで、保留されることになってしまったのだと言えよう。実践者（岡井正義教諭）には深くお詫び申し上げたい。

それに代わって、本実践で力が注がれたのは、対話への学習訓練ともいべき、一斉授業において生徒の発言を促す工夫である。岡井正義教諭は、2「生き生きとした『対話』のために」において、中学生がなかなか発言しようとしないう理由として、以下の三点を挙げている。

①「発言したいことがない。／②発表しがいがない／③発表を躊躇している。」

①には、発表させる前に発表せずにはおれないことを一人ひとりに育てることが必要になろうし、②には、発表後に、生徒の発言にどれだけ意義や可能性を見いだし、授業全体の中で不可欠の位置を占めさせるか

が問われてこよう。③には、生徒たちに発表をためらわせるものを取り除き、発言させるきっかけを与えることが求められてくる。これらのうち、②は、主として教師の努めるべきことであり、それが次の発表意欲へとつながるものである。対話学習への意欲に直結するものではないが、その素地を養うものである。したがって、対話への学習訓練としては、

①（発問や個別の相談・資料提供などを通して話すべきものを持たせること）と③（内なるためらいを除いて発言のきっかけを用意すること）の二点が考えられたことになろう。この二点は、国語に限らずどの教科においても必要な指導であり、それが実践1（北谷真司教諭）に挙がっていた、国語科で扱う一対一で語り合う対話の基礎訓練に生かされよう。

このように見てくると、本実践は、他教科で取り組むべき対話に関する指導の全貌を見通す手がかりを提供し、そのうち対話に至る学習訓練に焦点を当てて、どのように導いていくかを追求した報告であると、性格づけられよう。

2 指導目標の設定・指導の実際について―対話への学習訓練のばあい―

前項でふれたように、対話へ進んでいくための学習訓練としては、発表すべき内容を持たせる指導と発言する契機を与える指導との二つの観点点が考えられている。そのうち、前者の発表すべき内容を持たせる指導については、系統的な指導がなされれば、国語教育界に裨益するものが大きいと思われる。ただし、その都度取り上げるテーマ・題材に左右されやすく、道徳の授業において、対話への学習訓練のために、わざわざ一人ひとりに発表すべき内容をどう持たせるかという材料の段階づけを考慮すると、弊害も出てきかねまい。そこで、発言する手がかり

を与える指導に絞って一〇項目挙げられている。

これらの項目には、指導目標の設定まではなされていないが、生徒たちのとまどい・ためらいを取り除いて、発言の手がかりを会得させるための筋道が模索されているとも見られる。そこで、「具体的な工夫」として示された一〇点からそこで暗黙のうちに前提とされていた指導目標を導き出し、これらの実践的提案が出された意義を探ることにしたい。

A 事例として挙げられた道徳的決断が求められる場面において、主人公の言動や内面、キーワードに迫る様々な方法を理解した上で、意味づけに一步近づいていく手がかり得ることができるようになる。（きちんとした形で答えさせる時：具体的な工夫（1）～（4）があてはまる。）

B 学習形態や発表の形式に拘泥することなく、求めに応じて、その時点で答え得ることを誠実に話していこうとする態度を育てる。（ふつと心に浮かんだ、率直な気持・考えを飾らずに出させる時：具体的な工夫（5）が該当する。）

C 自らの思索を掘り下げていく拠点を見だし、自分の道徳的態度形成と結びついた意味づけ・価値判断を、常に吟味の余地を残しながら表明していくことができるようにさせる。（じっくりと考えさせて、深い考えを、謙虚さを持って表させる時：具体的な工夫（6）～（8）がそれにあたらう。）

D いよいよ対話の基礎訓練に一步を踏みだし、級友の考え方と直接向き合い、自分の見解との異同を冷静に見きわめて発表することができるようになる。（それぞれの意見の違いを見のがさないで偏らずに発表させたい時：具体的な工夫（9）～（10）と照応する。）

指導目標Aは、前半部の「事例として挙げられた道徳的決断が求めら

れる場面において、主人公の言動や内面、キーワードに迫るさまざまな方法を理解する(1) 私の思いをカードに(3) 気持を何かにたえてみる(4) 役割演技、寸劇で感情移入をさせるという三項目と、後半部の「倫理的」意味づけに一步近づいていく手がかりを得る」に照応する(2) 「問い返し」で輝き出す発言一項目とに分かれよう。具体的な工夫(1) は、空欄部分を想定して道徳的課題が生じた場面における主人公の内面を考えさせていく。緒とするものである。それに対して、工夫(3) は主人公の心情を色、顔の表情、絵、形、歌、音、長さにとえて考えさせ、工夫(4) は道徳的葛藤が頂点に達する場面などを短い劇に作り直して、演じさせながら、主人公の気持ちなどを汲み、さらにその後創作も加えさせるものである。道徳において、顔の表情を描かせたり、動作化させたりする方法は良くとられる方法であるが、ここではそういう次元の取り扱いにとどまらず、大村はま氏の詩の鑑賞指導や文学を味わわせる指導を取り込んで、その過程で一旦取り上げた葛藤場面に入り込ませようとしているのであろう。工夫(2) 生徒が用いた曖昧な形容詞や副詞に着目して尋ねていくことよって明確にさせた深みのある発言を引き出すことは、先に挙げた工夫(1) 道徳上の場面における空欄補充、(3) 主要人物の内面をさまざまなものにとえさせる、(4) 葛藤場面の劇化による内面の理解のいずれとも結びつきながら、場面理解の契機にしていくこと(1) や主人公の内面の理解・共感(3)(4)にとどまらず、自分の人生とかかわらせて、道徳的課題を凝視させることになる。そうすると、これらの実際的な工夫を通して、生徒にも道徳的思考を進めていく基本的なあり方が会得されよう。

指導目標B(学習形態や発表の形式に拘泥することなく、求めに応じ

て、その時点で答え得ることを誠実に話していこうとする態度を育てる。)は、一見すると指導目標Aより容易に見えるが、ひとたび生徒の方に道徳的思考をどのように進めるかがおおよそ自身についてこそ、応用的に求められるべきねらいと言えよう。実践的な工夫(5)では、間髪を入れず、挙手しているかどうかにも拘泥せずに、考えきれていないのであれば発言にそのまま映し出させることが、かえって「多くの生徒の思いを引き出す」可能性を指摘している。これを課される生徒の立場から見れば、常に時間を与えられて考えた上で発言する形ではなくなり、それほど多くのことを要求されているわけではないと知りつつも、いっような形で指名されるかもしれないと思つて、絶えず発表することを前提にして思考をめぐらすようになる。そうすると、人数的に多くの生徒の思いを引き出すことにとどまらず、短い時間に集中して考えた豊かな見方が多彩に引き出せる場になってくる。とすると、この具体的な工夫(5)もなお実りのある授業への進展を内包するものと言えよう。

指導目標C(自らの思索を掘り下げていく拠点を見だし、自分の道徳的態度形成と結びついた意味づけ・価値判断を、常に吟味の余地を残しながら表明していくことができるようにさせる。)は、実践者(岡井正義教諭)自身もそこまで目ざしていなかったと述べられるかもしれない。しかし、ここで初めて実践上の工夫に、(6)ノートで考えを整理させてから自分の考えをまとめて発表させることが挙げられるところを見ると、指導目標A・Bとは次元の違う、自分の道徳的態度形成と結びついた、まさに「自分の考え」と言えるものを引き出すのであろうと考えられてくる。そのことと重ね合わせて、具体的な工夫(7)第一声には暖かいリアクションをとるという提言、(8)同様の発言でも自分のことばでもう一度発表し直させるという立言が、ここにわざわざ記されたゆ

えんを探っていくと、右のような自己の価値観形成に結びつく重要な目標を目ざしているだけに、工夫(2)などと似ているところがあっても、やはり必要なだと了解されてくるのである。指導目標Cに関わる具体的工夫が以上の三点に尽きるのでどうかは、これから実践的に説明されていくことになる。

指導目標D(いよいよ対話の基礎訓練を目前に控えて、級友の考え方と直接向き合い、自分の見解との異同を冷静に見きわめて発表する事ができるようにさせる)は、指導目標Cまで行き着かなければ、取り上げにくいものかどうかは、判然としない。それにしても、指導目標A・Cによって対話に至る学習訓練が十分になされれば、この指導目標Dを掲げても、直後に、無理なく対話そのものの学習訓練に入っていけるであろう。ただし、その導入は慎重で、具体的な工夫(9)では授業の核となるところで級友全員の意志が判明する機会を与え、それに基づいてそれぞれの生徒が自らの判断を説明していこうとするはずみをつけ、工夫(10)でやっと手段として班の発表リハーサルという名目で対話に近い形態に取り組むようにさせている。対話の学習訓練自体は、この上に国語の授業の中で取り組まれることになる。

このようにとらえていくと、啓蒙的な述べ方ながら、対話に至る基礎訓練をしていくための道標が仮説的に記された報告であると、知られてくる。このような実践者自身から生み出された指導の筋道も取り込んで、本共同研究を教師と生徒の心にしみこんでいくものになりたい。そういう願いを強く湧かせてくれる実践である。

## 注

1 大村はま氏稿「詩の味わい方」(初出は「中等国語教育技術」五巻一号、小学館、昭和二八年八一九五三年〇四月一日発行、『読むこと

の指導と提案』大村はま国語教室第四巻、筑摩書房、昭和五八年八一九八三年〇二月二八日発行、六七〇七七ページに再掲。)参照。そこには、多く広く読ませるため、味わいかえしつつ読ませるため、そして深く読ませるために、集めた詩に絵を添える/他の人の絵や写真を添える/それぞれの作品の気持ちをしどれかの色で表す/色紙の代わりに花で表すなど、一二の学習方法が掲げられている。道徳の教材として詩が用いられることは稀であるが、岡井正義教諭の具体的な工夫(3)(主人公の心情を何かにたとえさせる)では、ここに挙がっている学習方法を作品・資料に同化する手がかりとして活用しようとしたようである。

2 大村はま氏稿「物語の鑑賞(中二)」(『国語単元学習の生成と深化』(大村はま国語教室第一巻)筑摩書房、昭和五七年八一九八二年〇一月三〇日発行、四一―四六ページ)には、「作品に、作者に、子供たちが直におつかつていくようにさせたい」と願って、劇・放送劇の脚本やシナリオ・紙芝居・スライドにさせてみたという実践と作品例が掲載されている。岡井正義氏の具体的な工夫(4)(道徳的葛藤が頂点に達する場面などを短い劇に作り直して、演じさせながら、主人公の気持ちなどを汲ませ、それに創作も加えさせ、解決をはかる)が、私の推測通りこの大村はま氏の実践に基づいたものであれば、大村はま氏のように、「よい劇を作ることが目的でなく、その作る過程で、この作品(道徳の場合、取り扱われた事例や資料)をじゅうぶんにくわしく深く読みとることになるところがねらい」ということも、明確に見据えられていたと思われる。